

Harald Schweizer

Krach oder Grammatik ?

Streitschrift für einen revidierten Sprachunterricht –

Kritik und Vorschläge

Erziehungskonzeptionen und Praxis 70

Frankfurt/M 2008

226 S., ca. 42 €

Verlag Peter Lang

ISBN 978-3-631-57182-8

Kontakt zum Autor:

harald.schweizer@uni-tuebingen.de

In diesem Papier: einige Problemanzeigen

»Und was die Beherrschung der Sprache angeht –
na, *Sie* erleben es nicht,
dass ein Eichelhäher steckenbleibt
und nach einem Wort sucht.
Das hat noch kein Mensch erlebt. . . .
aber lassen Sie nur mal eine Katze nachts
mit einer anderen Katze raufen,
und Sie bekommen eine Grammatik zu hören,
daß Sie die Maulsperre kriegen.
Unkundige denken, der *Krach*,
den raufende Katzen machen,
wirkt so unangenehm,
aber der ist es nicht;
es ist die scheußliche Grammatik,
die sie sprechen.
Häher habe ich aber nur ganz selten
schlechte Grammatik sprechen hören;
und wenn sie es tun,
schämen sie sich wie ein Mensch.«

MARK TWAIN, Bummel durch Europa. Zürich 1990. S. 17.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Grammatik in der Schule	11
2. Kritik der Schülergrammatik	27
2.1 Wortarten	30
2.2 Die Verbarnten	68
2.3 Satzarten	71
2.4 Die Satzglieder	81
2.5 Das Tempus (und Ortsangaben)	117
2.6 Was sind 'Modalitäten'?	136
2.7 Text	145
3. Impressionen aus der pädagogischen Provinz	159
4. Die Alternative	167
4.1 Ausdrucksseite	168
4.2 Bedeutungsbausteine	172
4.21 selbstständige – unselbstständige	172
4.22 Benennungen	175
4.23 Abstrahierte Merkmale von Dingen	176
4.24 Numerus und Determination	179
4.3 Bedeutungsgruppen	180
4.4 Satzinterpretation: Thema Subjekt	183
4.5 Satzinterpretation: Prädikat Aussage	184
4.6 Weitere Satzglieder – von der <i>Bedeutung</i> gefordert	189
4.7 Raum und Zeit	191
4.8 Modalitäten	192
4.9 Sprechhandlung	194
4.10 'Harter Kern' oder weitere Ausschmückungen	196

4.11 Mehrere Bedeutungsebenen	197
4.12 Dialoge	200
4.13 Abstrakta	204
4.14 Autor und Leser	208
4.15 Sinn von Grammatikunterricht	211
4.16 Einzelsprachliche Realisierungen	215
5. Fazit	217
Literatur	223

(14)

Die zunächst noch unerläuterte **These** ist – in drei Teilen – folgende: Über Grammatikarbeit kann im positiven Fall eine Grundlage vernünftigen, logischen Denkens den Schülerinnen vermittelt werden. Das hilft ihnen nicht nur beim Sprachenlernen, sondern hilft viel weitergreifend sich in der Welt zurecht zu finden. ...

Der zweite Teil der These: »Grammatik« ist nicht in erster Linie die Grammatik einer Einzelsprache (Deutsch, Englisch usw.). Wer so das Thema angeht, signalisiert, dass also partikuläres Spezialwissen gepaukt werden soll – was sicher keinen Motivationsschub auslöst. Stattdessen hat die Beschäftigung mit »Grammatik« – vor *kognitionswissenschaftlichem* Hintergrund – eine gründliche Klärung der beteiligten Begriffe zu leisten, hat dem logischen Vermögen der Schüler zu entsprechen, soll insofern ein Gerüst von grundlegenden Unterscheidungen bereit stellen. Mit dieser kognitiven Grundausstattung können dann Einzelsprachen angegangen werden. Aber die Grundausstattung erweist sich nicht nur beim Sprachenlernen als nützlich, sondern auch bei der Bewältigung vieler weiterer Anforderungen des Lebens. Ab da wird »Grammatik« automatisch attraktiv, ist nicht mehr partikulärer Lernstoff für Einzelsprachen. ...

Der dritte Teil der These: Der Standard bei Schülergrammatiken bewirkt eine kognitive und damit auch emotionale Desorientierung, eine breitflächige Irritation, so dass diverse negative Folgen eintreten. Es wird etwa die Meinung eingepflanzt, neu eingeführten Begriffen könne man nicht trauen. Verstehbarkeit = logische Schlüssigkeit könne man nicht erwarten. Es handle sich um reinen Paukstoff, bei dem man das Hirn ausschalten müsse. Über eine solche unbewusste Folgerung wird »Grammatik« mit negativen Bewertungen verbunden, der Verdacht nistet sich ein – nicht einmal zu Unrecht –, Korrekturen und Benotungen könnten bei Sprachunterricht oft nicht rationalen Argumenten folgen. Stattdessen spielten nicht weiter begründbare Meinungen, Einstellungen und Empfindungen eine große Rolle.

(27) Nun werden einschlägige Passagen aus folgender Schülergrammatik besprochen:

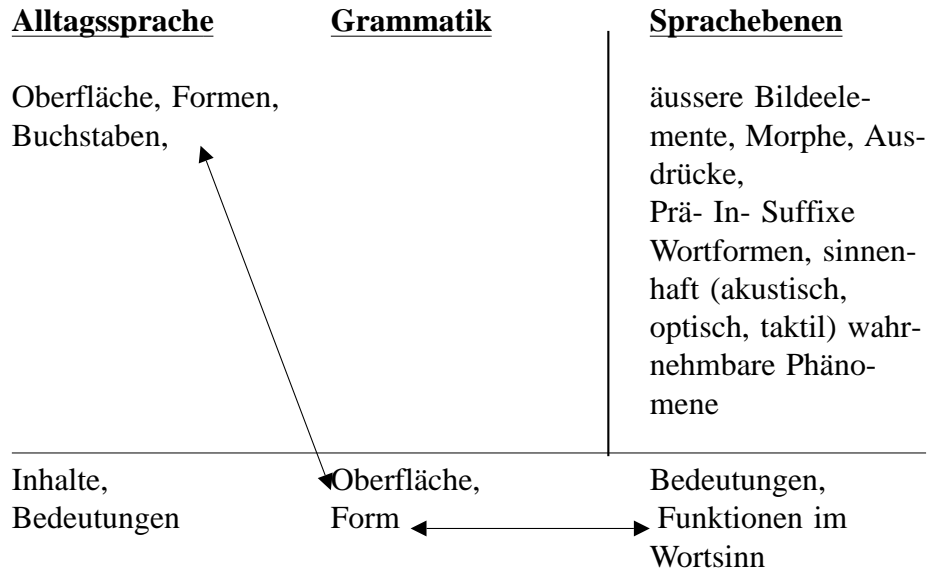
Deutsch. Realschule 5. Schuljahr. Rechtschreibreform 2006. Alles, was du brauchst! Training. Autorinnen: FRIEDRUN ANGERMAIER, JUTTA VON DER LÜHE. Stuttgart 2006: Klett Lernen und Wissen

...

(28) Meine beigefügten Kommentare, Kritikpunkte, Verbesserungsvorschläge – das ist mein nachdrücklicher Wunsch – sollten von Leserinnen und Lesern im Sinn einer (Alltags-)Logik geprüft werden. Das ist letztlich auch die Position von SchülerInnen. ...

(34) Wahrscheinlich wird man mir den Befund der nachfolgenden Grafik zunächst nicht glauben. Aber man überprüfe es selbst: Häufig wird in Standardgrammatiken von »Oberfläche«, von »Form« gesprochen, dabei aber so etwas wie die Ebene der *Wortbedeutung* gemeint. ... – Die Doppelpfeile zeigen an, welche Geistesverwirrung damit losgetreten wird. Standardgrammatiken stehen zu Alltagssprache und zu transparenter Sprachtheorie in Widerspruch. Unter »normalen« Menschen ist »Oberfläche«, »Form« etwas, was man sinnhaft wahrnehmen kann. Es ist nicht *zugleich* schon etwas, das geistig interpretiert und verstanden werden muss. Standardgrammatiken tun aber so, als liege der Wortsinn offen zu Tage, die Buchstaben- und Wortform-Ebene könne man ignorieren. ...

Der verwirrende, weit verbreitete grammatische Sprachgebrauch im Verhältnis zur Alltagssprache sieht so aus:



Es gibt genügend Beispiele für Erwachsene, die diese Irritation nicht durchschauen. Folglich sollte man Kindern erst recht nicht eine derartige Konfusion zumuten.

(36)

»1.1 Das Nomen und seine Formen. Nomen und Artikel«

»Nomen« scheint also die erste Wortart zu sein. »Artikel« – was hat es damit auf sich? Ist es die zweite Wortart? Oder gehört der »Artikel« zum »Nomen und seine(n) Formen«? Dann wäre *eine* Wortart durch *zwei* Wortformen realisiert? Genau davon geht das Lehrbuch anschließend aus. Folglich ist nicht eine *Wortart* das Thema – wenn man mal auf die Begriffe achtet –, sondern *eine Bedeutungseinheit*, die es sich leisten kann, *mehrere Wörter* zu umfassen. ...– Das von mir sichtbar gemachte Problem bleibt im Lehrbuch unbehandelt. ...

(41)

»Du erkennst es [das Nomen] daran, dass du einen bestimmten oder unbestimmten Artikel (Begleiter) davor setzen kannst. **Beispiele: die** Schwalbe, **ein** Auto, **der** Ärger«

Mit dem Zusatzkriterium kann demnach erst ein Nomen erkannt werden. *Einigkeit und Recht und Freiheit* müsste man mental erst umsetzen in »**die** *Einigkeit und das* *Recht und die* *Freiheit*«, um sagen zu können, es lägen Nomina vor. ...

Der Verweis auf den Artikel ist zudem eine Bankrotterklärung. Sie besagt: mit den vorherigen schulgrammatischen Ausführungen zum »Nomen« kannst du eigentlich nichts anfangen. Erst der Artikelgebrauch schafft Klarheit. ...

(46)

»Genus und Numerus des Nomens«

Schon zur Überschrift – noch ohne dass eine Definition gegeben wäre – ist etwas anzumerken: Es werden zwei heterogene Kategorien zusammenge-spannt. Man sollte sie trennen. ...

(47) *Genus* dagegen ist etwas ganz Anderes. Erstens sollte man den Er-finder des Terminus – in der Antike aufzuspüren – notschlachten.¹ In un-seren Jahrzehnten wird ja bewusst, dass die Frage nach dem »Geschlecht«, auch wenn man inzwischen hinzufügt: nach dem »grammatischen G.«, in die Irre führt. Hat ja schon MARK TWAIN über das unmögliche Deutsche gelästert, in dem ein »Mädchen« Neutrum ist! ...

(51)

»Der Artikel, an dem du das Genus erkennen kannst, bezeichnet aber nur das **grammatische Geschlecht**; bei manchen Nomen passt der Artikel nicht zu ihrem natürlichen Geschlecht.«²

Hierzu wurde das meiste gesagt. Das klärende Adjektiv »grammatische« ist zu schwach, ist nicht mehr als ein hilfloser Versuch etwas zu verbes- sern. Das Problem ist der Terminus »Geschlecht«.

¹ Es träge den griechischen Philosophen PROTAGORAS aus dem 5. vorchristli- chen Jahrhundert. Er unterschied Nomina nach »maskulin, feminin, unbelebt«, was man in der Folgezeit bei den Indo-Europäischen Sprachen 'nachgebetet' hat (»unbelebt« durch »neutrisch« ersetzt). Als man afrikanische Sprachen kennenlernte, merkte man, dass es auch anders geht. Da werden z. T. 8 und mehr Kategorien eingesetzt, wobei der »maskulin – feminin«-Gegensatz bis- weilen gar nicht vorkommt. Vgl. AIKHENVALD in BOOIJ 1031ff.

² Die PONS-Grammatik bezeichnet – falsch, wenn man an die lateinische Her- kunft denkt – die Kategorie als maskulin: »der Genus«. Dazu würde allenfalls passen, dass das Nomen dann auch mit zwei »s« geschrieben würde . . . – Kleiner Selbstwiderspruch bei dem Thema, das gerade abgehandelt wird.

»bei *manchen* Nomen« passe der Artikel nicht – das ist maßlos untertrie- ben. Es muss heißen: bei den *meisten*. ...

(52)

»**Beispiel:** 'Das Mädchen' ist eine weibliche Person und 'der Schrank' ist ebenso eine Sache wie 'die Tür'.«

Das musste einmal gesagt werden! Solche lächerlichen (auch für Fünft- klässler, besonders die Mädchen werden sich freuen!) Hinweise werden notwendig, wenn man zuvor durch eine ungeeignete Terminologie in die Irre geführt worden war. Wie ist es möglich, dass Grammatikschreiberin- nen eine derartige Klarstellung formulieren? Merken sie nicht, dass ein Problem vorliegt, auf das man anders reagieren sollte? ...

(59)

»Der Kasus. Erst mithilfe des **Kasus** (Fall) kannst du erkennen, welche Rolle das Nomen in einem Satz oder in einer Aussage einnimmt. Man unterscheidet **vier verschiedene** Kasusfor- men:«

Wer durch diese Ausführungen *keinen* Knoten im Gehirn bekommt, ist glücklich zu preisen. Natürlich werden die wenigsten, auch die wenigsten Lehrer, dies explizit so sehen. Dennoch behaupte ich, dass mit der Erläu- terung kaum jemand zufrieden sein wird.

Begründung: »Kasus« macht die »Rolle« des Nomens im Satz deutlich. Dazu sollte man erst wissen, was »Rolle im Satz« meint. Wir haben es mit einer Gleichung mit zwei Unbekannten zu tun. »Rolle« meint weitgehend (ist nicht ganz identisch) »Satzglied« (ab S. 76 in der Schülergrammatik behandelt – ein Vorausverweis steht S. 49 nicht; und S. 76 steht nicht das Stichwort »Rolle«). »Fall« ist ein weiteres Wort für »Kasus«. Aber um all das geht es nicht wirklich, denn gelernt werden sollen Kasusformen. ...

(76)

»Du kannst drei verschiedene Arten von Sätzen unterscheiden: In einem **Aussagesatz** wird eine Feststellung getroffen. Er endet mit einem Punkt. **Beispiel:** Dein Freund Stefan hat angerufen.«

Was zu den Satzzeichen schon anzumerken war, braucht nicht wiederholt zu werden. Beim Beispiel liegt wieder eine verdummende Vereinfachung vor. Auch Elfjährige können mit Sätzen folgenden Musters konfrontiert sein: »Dein Freund Stefan hat angerufen, obwohl ihm doch klar sein musste, dass du nicht da bist«. Der Aussagesatz endet mit einem Komma. Was machen wir nun? Die ganze Kategorie soll baden gehen, nur weil das erwartete Satzzeichen, der Punkt, fehlt? Positivismus und Kasuistik statt ein bisschen nachzudenken? ...

(78)

»In einem **Fragesatz** wird eine Frage gestellt und am Schluss ein Fragezeichen gesetzt. **Beispiel:** Kommt er dich heute noch besuchen?«

Was eine Frage ist, wissen Kinder. Die Definition als solche ist jedoch eine Zumutung nach dem Motto: »Wasser ist von wässriger Konsistenz und außen klebt das Etikett 'Wasser' drauf«. Geistiges Ringelreihen, weil zirkulär, und zugleich wird man an der Nase herumgeführt. Müssen Schüler eigentlich derart zum Narren gehalten werden? ...

(84)

»Subjekt und Prädikat . . . Ein vollständiger, einfacher Satz enthält mindestens die Satzteile **Subjekt** (Satzgegenstand) und **Prädikat** (Satzaussage). **Beispiel:** Thomas schläft.«

...

Grammatiker wissen, dass hinter »vollständig« sich das Feld der »unvollständigen Sätze«, der Ellipsen usw. auftut. Diese Hilfskonstruktionen sollte man sich und anderen ersparen. Denn man hat – so die gängige Praxis – im Fall des »unvollständigen Satzes« (Subjekt oder Prädikat fehlen) von »Satz« zu sprechen, obwohl keiner vorliegt. Man starrt dann verzweifelt auf etwas, was nicht da ist. Logisch betrachtet ist dies ein unnötiger Umweg, mithin Unfug. ...

(87)

»**Beispiel: Er schläft. Der Hund bellt. Das kleine Kind weint.**«

Zum <<SCHLAFEN>> ist schon einiges gesagt (vgl. Kap. 1). Dort wusste ich noch nicht, dass jenes Beispiel aus der Grundschule auch hier weitergilt. Offenkundig ist das Abschreiben eine wesentliche Qualifikation für die Produktion von Lehrbüchern. Und nicht nur das: Wenn man sieht, dass BOETTCHER, SITTA 292f vor Jahrzehnten exakt am Beispiel *schlafen* heftig den problematischen Terminus »Tuwort« kritisieren, dann kann die Erkenntnis nur sein: solche konstruktiven Beiträge zum Grammatikverständnis werden dort, wo es darauf ankäme, nämlich bei den Grammatikschreibern, nicht zur Kenntnis genommen. Auf diese Weise lassen sich Probleme bis ins Unendliche beibehalten und immer wieder über die ach so begriffsstutzigen Schüler klagen. Das ist praktische Denk- und Veränderungsblockade – aber auf Seiten der Lehrpersonen. ...

(91)

»Das Prädikat besteht immer aus einem Verb in konjugierter Form, also der **Personalform**, oder einer Verbgruppe (mehrteiliges Prädikat).«

Das »immer« ist falsch, weil es die schon erwähnten »Nominalsätze« ausschließt. »Der Ball von Borowsky zu Klose« – wer würde dieses Produkt eines Reporters nicht verstehen? »Der Ball« (Subjekt) vollzieht eine Ortsveränderung (= 2. Bedeutung), aber die Ortsveränderung ist nicht durch ein Verb ausgesagt, sondern gut über zwei Präpositionen erschließbar: »von ... zu ...«. Da »der Ball« Subjekt und außerdem nicht »wil-

lensfähig« ist, ist die Ortsveränderung als »Prozess« bzw. als »Vorgang« zu charakterisieren.³ Man muss daher nicht mit 'ausgefallenem, getilgtem o. ä.' Verb operieren. Dabei reißt man die Augen auf und sieht immer noch nichts. ...

(99)

»1. Welches Prädikat passt zu welchem Subjekt? Verbinde die passenden Satzteile.« [es folgen eine Spalte mit Subjekten und eine mit konjugierten Verben]

Die hierfür vorgesehene Übung ist für die aktuelle Fragestellung weitgehend sinnlos. Dass bei »Tina dröhnt« bzw. »Der Lautsprecher freut sich« die Verben auszutauschen sind, ahnen auch Fünftklässler. Sie müssen sich veralbert vorkommen. Es wird durch die Übung die *inhaltliche Kompatibilität* abgefragt. Mit ein bisschen Weltwissen kann man die Aufgabe lösen. Mit dem Thema »Satzglieder« hat das jedoch nichts zu tun. Diese sind ja vorgegeben. Wozu dann die Übung? ...

³ Um das Verständnis zu *illustrieren* – nicht aber um die gegebene Äußerung zu ersetzen oder zu korrigieren – könnte man sagen: »Der Ball driftet, gelangt, segelt ...«.«

(102)

»Subjekt und Prädikat sind die notwendigen Bestandteile eines Satzes. Aber viele Prädikate ergeben ohne eine Ergänzung keinen Sinn. **Beispiel:** Die Katze beobachtet. (wen oder was beobachtet sie?) Pia öffnet. (Was öffnet sie?)«

...

Denn wieso sollen die beiden Beispielsätze sinnlos sein? Man kann sich Texte vorstellen, in denen die Sätze akzeptabel sind. Auf die Frage: »Was macht die Katze?« kann man antworten: »Sie beobachtet«. Wenn gerade berichtet worden war, dass einer an der Tür geklingelt hat, genügt die Aussage: »Pia öffnet«.

(108)

»Ein Objekt, das du mit der Frage »Wem? (gilt die Handlung)« erfragen kannst, nennt man **Dativobjekt**. **Beispiel:** Pia schreibt ihrer Freundin. (Wem schreibt sie?)«

...

Aber mit dem Terminus »Dativobjekt« kommt man *semantisch* ohnehin nicht weit. Erstens wegen der Vermischung mit der Ausdrucksseite (»Dativ«), zweitens wegen der Inflation von »Objekt«. Dabei können selbst Kinder den passenden Begriff aus dem angeführten Beispiel herausziehen: die »Freundin« ist doch offenkundig *Adressat(in)* des Briefes. Kinder könnten den Lehrbuchgrammatikerinnen Nachhilfe zukommen lassen. Diese Bestimmung / dieser Begriff wischt jede Verwechselbarkeit mit »Objekt« weg!⁴ ...

(120)

»1. Mit dem **Präsens** (Gegenwartsform) bezeichnest du ein Geschehen, das sich in der Gegenwart ereignet. Die Form leitest du vom Infinitiv ab, indem du die Personalendung anhängst. **Beispiel:** Ich **putze** mir gerade die Zähne (putzen).«

Und das »gerade« ist belanglos? Das sollte man genauso fett drucken. Es koordiniert doch den Sachverhalt (Zähne putzen) mit dem Sprechzeitpunkt: genau gleichzeitig finden beide Aktionen statt, also das Reden und das Putzen – dürfte folglich, rein praktisch gesehen, eine etwas schwierige Gesamtktion sein, folglich gilt: »Gegenwart«. Aber nein, wieder wird die Tempusinterpretation in der Grammatikerklärung allein der Verbform gutgeschrieben! ...

(127)

»Das **Präteritum** (einfache Vergangenheitsform) benutzt du, wenn ein Geschehen in der Vergangenheit abgeschlossen wurde. Viele Erzählungen und Märchen stehen im Präteritum. **Beispiel:** Ich **putzte** mir gerade die Zähne, als das Licht **ausging**. «

Früher sprach man vom *Imperfekt*, das angehende Lateiner als »unabgeschlossen« zu übersetzen in der Lage waren. Und dieses Unabgeschlossen-Tempus sollte für abgeschlossene Sachverhalte stehen – das konnte verstehen, wer wollte. – Jetzt also *Präteritum*, »das Vorbeigegangene«, das

⁴ *Freundin* ist sprachlich Adressatin, *ihrer* ist eine Näherbeschreibung zu *Freundin*. Man kann / sollte auch in Kleinigkeiten Sorgfalt walten lassen. *ihrer* hätte nicht fett gedruckt werden dürfen.

scheint besser zu passen. Wenn ein Vorausblick auf das bald folgende *Perfekt* gestattet ist, so bezeichnet das ja auch ein Geschehen, das in der Vergangenheit stattgefunden hat. Vom Terminus her heißt es »Abgeschlossenes«. Wo, bitte, soll der Unterschied zum *Präteritum* liegen?

Mantraartig wird der Unterschied im wirklichen Abgeschlossenheit (*Präteritum*) gesehen, wogegen das *Perfekt* »Auswirkungen . . . in die Gegenwart« einschließt.⁵ In meiner eigenen Schulzeit – als es genau diese Erklärung natürlich auch schon gab –, konnte ich mit den Erklärungen nichts anfangen. Das hat sich nicht gebessert seither.⁶

(130)

»Das Perfekt ist eine zusammengesetzte Zeit, für die du die 3. Form des Verbs (**Partizip Perfekt**) zusammen mit der konjugierten Form der Hilfsverben *haben* und *sein* brauchst. **Beispiel:** Ich **habe** mir immer die Zähne **geputzt** und **bin** heute mit gutem Gewissen zum Zahnarzt **gegangen**.«

⁵ Bisweilen kann man in Schulbüchern lesen: das Perfekt sei die »vollendete Gegenwart«. Was mag das sein? »Vollendet« im Sinn von »abgeschlossen« oder im Sinn von »toll«? – Wie auch immer. Ich halte dagegen: »Gegenwart« hat immer etwas mit »Gleichzeitigkeit« zu tun. In Relation zu einem anderen Sachverhalt gilt *gleichzeitig*, dass . . . Beispiel: »Beim Lesen der Schülergrammatik schüttelt es mich«. Gegenwart = Gleichzeitigkeit. Das heißt aber: Es kann sich gerade *nicht* um etwas »Vollendetes, Abgeschlossenes« handeln. Sondern *während* des Lesens *hält* das Schütteln *an*. Zumindest in der Logik, die ich einmal gelernt hatte, scheint mir das vernünftig. Was soll also Kindern mit »vollendeter Gegenwart« weisgemacht werden? Das genaue Gegenteil von dem, was Alltagslogik annimmt! Eine merkwürdige 'Erziehung des Menschengeschlechts'.

⁶ Wahrscheinlich wurde ich aus diesem Jugendtrauma heraus Sprachwissenschaftler . . .

Ein weiteres *highlight* unter den Beiträgen zur Geistesverwirrung der Kinder. Die können sich unter »Zeit« durchaus etwas vorstellen. Winterzeit, Sommerzeit, Weihnachtszeit, Ferienzeit, rückblickend die Zeit der Kindergartenjahre, vorausblickend die Zeit der Berufsausbildung usw.

Nun bekommen sie zu hören: »zusammengesetzte Zeit«. Was mag das nun sein? Die genannten Zeit-Beispiele kann man weder zusammensetzen noch auseinander nehmen – die Wörter schon, aber nicht die Bedeutung <<ZEIT>>. Ich halte die Wortverbindung »zusammengesetzte Zeit« für üblen Nonsens, an dem ich keinen positiven Wert erkenne.⁷

Grammatiker wissen natürlich, was damit gemeint ist: Es wird zwar von »Zeit« gesprochen, aber die *semantische* Zeitvorstellung ist überhaupt nicht gemeint. Stattdessen interessiert die *Konjugationsart*. Man redet von »Schnitzel«, meint aber »Gugelhupf« – und wundert sich, dass andere auf »Schnitzel« beharren. ...

(142)

»Modalverben geben dem Vollverb eine zusätzliche Bedeutung.« (S. 71)

Na, welche denn? – Dürrer geht es nicht.⁸ Was fangen Schüler mit einer »unbestimmten« (*eine*) Auskunft an? Die vorausgegangenen, von mir ergänzten Andeutungen – mehr sind es zunächst nicht – mögen zeigen, dass

⁷ Die Sprachsensibilität könnte heute ja doch einen Stand einnehmen, den das Neue Testament schon vor zwei Jahrtausenden hatte. Ich meine die Erkenntnis, dass es Bedeutungen gibt, die man weder multiplizieren, noch dividieren, noch sonstwie aufteilen kann. Vgl. Mt 20: »Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg«. Dazu SCHWEIZER (2002) 116f. Ausgedrückt sind diese Bedeutungen als Abstrakta. Im Beispiel geht es um »Güte«.

⁸ Das erinnert an einen Typ von Werbeanzeigen, wenn z. B. eine Bank wirbt: »Mehr als nur Geld und Zinsen . . .«. Man darf sich dann selbst vorstellen, was das »Mehr« wohl ist. Solche Spielereien gehören nicht in ein Lehrbuch!

sich hinter den »Modalitäten« ein umfangreiches und lohnendes Terrain verbirgt. ...

(149)

»Die **Fantasieerzählung** handelt von einer unmöglichen Begebenheit, die in der Wirklichkeit nicht stattfinden kann. Obwohl sie Unwahrscheinliches zum Inhalt hat, wird die Fantasiegeschichte so erzählt, als sei diese Unmöglichkeit normal. – Du darfst zwar deiner Fantasie freien Lauf lassen, aber deine Erzählung muss trotz aller Widersinnigkeiten *stimmig* und **nachvollziehbar** sein.«

Ich weiß nicht, ob die Erläuterung »unterlaufen« ist, oder ob sie aus pädagogischen Gründen so formuliert wurde – wobei sie dann genauso zu kritisieren wäre. Jedenfalls gerät »Fantasie« in ein schlechtes Licht, sie wird mit Unstimmigkeiten und Widersinn assoziiert. Dadurch wird eine wichtige menschliche Fähigkeit, die entwickelt werden sollte, diskreditiert. Das kann nicht die Absicht der Autorinnen sein. Daher nehme ich an, dass die Formulierung »unterlaufen« ist – was allerdings ein tiefschwarzes Licht auf die literarische Kompetenz der Autorinnen wirft.⁹ ...

⁹ Vielleicht aber bin nur ich etwas rückständig, weil die »modernen« Germanisten einen Gattungsbegriff aus der Anglistik übernommen haben: **fantasy** bezeichnet dort z. B. Werke wie »Harry Potter«, also literarische Gattungen, die man hierzulande als »phantastische Literatur« einstufen würde. Es bleibt die Aufgabe zu überlegen, was man bewirkt, besser *anrichtet*, wenn man einen anderswo gebräuchlichen Begriff 1 : 1 ins Deutsche übernimmt. Nichts Gutes, wenn dabei »Fantasie« in ein schiefes Licht gerät. Wie man mit diesem Nebeneffekt im Herkunftsland des Terminus klarkommt, möge dort diskutiert werden.